

Jan S. Szmyd

Propedeutyka filozofii w szkole średniej. Z polskich koncepcji teoretyczno- -programowych i doświadczeń dydaktycznych

Uwagi wstępne

Dzieje nauczania filozofii w polskim szkolnictwie średnim związane są integralnie z historią refleksji teoretycznej i programowej dotyczącej tego typu edukacji, z dyskusją prowadzoną z różnych pozycji filozoficznych i światopoglądowych przez stosunkowo liczne grona polskich filozofów, naukowców i nauczycieli od początków naszego stulecia. Uczestnikami tej dyskusji byli wybitni przedstawiciele myśli humanistycznej i naukowej XX w.: K. Twardowski, T. Kotarbiński, W. Witwicki, S. Ossowski, K. Ajdukiewicz, W. Tatarkiewicz, T. Czeżowski, K. Sośnicki, J. Pieter, J. Legowicz i inni. Przedmiotem tej mającej już bogatą tradycję i wykazującej znaczny dorobek myślowy dyskusji, dyskusji w pełni dotąd naukowo nie opracowanej i nie poddanej wyczerpującej analizie krytycznej, był rozległy, ale jednak typowy dla tego zagadnienia wachlarz zagadnień. Od zagadnienia wyjściowego, sprowadzającego się do pytania: jakiej filozofii można i należy nauczać młodzież szkół średnich i czy w ogóle można ją skutecznie nauczać filozofii, poprzez zagadnienia kogo można i należy nauczać, tzn. jaką młodzież i w jakim wieku, kto może to czynić efektywnie, tzn. jaki nauczyciel, jak przygotowany do tej trudnej i dość osobliwej czynności dydaktycznej, oraz jakimi metodami należy się posługiwać – aż do zagadnienia bodaj najbardziej fundamentalnego, czyli celów czy zadań tego specyficznego procesu edukacyjnego, jego uwarunkowań psychologicznych, społecznych, kulturowych; miejsca i roli w całości kształcenia edukacji szkolnej i pozaszkolnej, relacji do kształcenia realizowanego poprzez przedmioty szczegółowe (poza filozoficzne), stosunku do wychowania religijnego i moralnego itp.

Zakres tych zagadnień, sposób ich stawiania w dyskusjach naukowych, oświatowych i publicystycznych, rozkład akcentów, a przede wszystkim kierunek i wyniki uzależnione były każdorazowo od warunków kolejnych okresów historycznych, związanych z nimi czynników społecznych, ekonomicznych, politycznych, kulturowych, ideologicznych, od systemów oświatowych i ich instytucji, a także – w znacznej mierze – od wpływowych w tych okresach szkół i kierunków filozoficznych.

Rozpatrzmy te uwarunkowania i zależności oraz ich efekty edukacyjne na przykładzie koncepcji teoretyczno-programowych propedeutyki filozofii w Polsce lansowanych w latach osiemdziesiątych i na początku lat dziewięćdziesiątych.

Edukacja filozoficzna w szkole średniej – główne zagadnienia

Na początku lat osiemdziesiątych wyraźnie ożywiły się w Polsce zainteresowania propedeutyką filozofii. Toczone dyskusje na ten temat w środowiskach filozoficznych i oświatowych, powołano zespoły programowe, podjęto szereg inicjatyw dydaktycznych i organizacyjnych mających na celu wprowadzenie do programów szkolnych tego przedmiotu. W ich rezultacie wznowiono na zasadzie eksperymentu oświatowego nauczanie tego przedmiotu w wybranych liceach i technikach. Od roku szkolnego 1986/87 rozpoczęto nauczanie propedeutyki filozofii jako przedmiotu fakultatywnego w liceach ogólnokształcących, zawodowych i technikach, w których istniały po temu dostateczne warunki kadrowe oraz zainteresowanie ze strony rad pedagogicznych (chodziło tu o szkolnictwo średnie w głównych ośrodkach akademickich).

Nauczano propedeutyki filozofii według dwóch zróżnicowanych programów dydaktycznych¹ przy pomocy niezbyt bogatych środków dydaktycznych, głównie w postaci wypisów tekstów filozoficznych dla młodzieży². Podjęto też w tym czasie starania o opracowanie podstaw metodyki nauczania filozofii³.

Te działania programowe i praktyczno-edukacyjne stały się inspiracją szeregu wypowiedzi teoretycznych i koncepcji programowych dotyczących filozofii jako przedmiotu nauczania w szkole średniej⁴. Rozpatrzmy niżej przedmiot tych wypowiedzi i ważniejsze wnioski.

Zacznijmy od krótkiej charakterystyki głównych tez w nich zawartych oraz koncepcji programowych z lat 1981–1989. Wypowiedzi te dotyczyły, podobnie jak we wcześniejszych okresach, takich kwestii, jak: zagadnienie zasadności i możliwości nauczania tego przedmiotu w szkole, jego miejsca i rola w edukacji licealnej, programów kształcenia nauczycieli, uczniów, metod, środków nauczania, spraw organizacyjnych i kadrowych, przede wszystkim zaś odnosiły się one do celów i funkcji edukacji filozoficznej młodzieży.

Charakterystyczną właściwością wypowiedzi na te podstawowe problemy propedeutyki filozofii była ich komplementarność. Różniły się one przede wszystkim zakresem podejmowanej problematyki i sposobem rozłożenia w nich akcentów. Uwzględniały założenia ideowe i światopoglądowe ówczesnego systemu edukacyjnego, odzwierciedlały zbliżone do siebie orientacje filozoficzne dyskutantów (marksistowskie, promarksistowskie, laickie, racjonalistyczne, humanistyczne itp.). Filozofowie związani z opozycją i reprezentujący katolickie ośrodki naukowe w zasadzie nie zabierali głosu. Stąd pewna jednorodność i zarazem jednostronność opcji teoretycznej i programowej tych dyskusji. Zawierała jednak, jak sądzę, wiele interesujących i godnych uwagi poglądów i zapatrywań, które przedstawione zostaną niżej.

Uzasadnienie nauczania filozofii w szkole średniej

Czy filozofia nadaje się w ogóle do nauczania w szkole? A jeśli tak, to co przemawia za jej nauczaniem?

Pierwsze z tych pytań uzyskiwało i uzyskuje w polskich kręgach filozoficznych i nauczycielskich odpowiedzi na ogół pozytywne. Podkreśla się w nich, że nauczanie filozofii młodzieży jest, co prawda, czynnością nader trudną i wielce skomplikowaną, wymagającą od nauczyciela dużych i zarazem specjalnych umiejętności, gruntownego i wielostronnego przygotowania filozoficznego, pedagogicznego, psychologicznego i metodycznego. Z drugiej wszakże strony potwierdza się – głównie na podstawie długoletnich doświadczeń oświatowych i konkretnych wyników dydaktycznych – możliwość względnie efektywnego uprawiania tej bardzo swoistej i skomplikowanej czynności nauczycielskiej⁵.

W jednym ze sprawozdań z eksperymentalnego nauczania filozofii i etyki w krakowskich liceach z lat 1981–1984 czytamy, że wynikiem tego eksperymentu był m.in.: „odczuwalny w pracy dydaktyczno-wychowawczej rozwój intelektualny uczniów”, „wzrost zainteresowania nauką i kulturą”, wyższy „wskaźnik percepcji wiedzy”. Uczniowie wykazywali „umiejętność logicznego myślenia, uogólnienia i abstrakcji”, zwiększył się poziom „korelacji wiedzy”, podniósł stopień „orientacji światopoglądowej”, „poszanowania poglądów innych ludzi, tolerancji, myślenia kategoriami abstrakcyjnymi, umiejętności prowadzenia dyskusji”⁶.

Choć powyższa ocena wydaje się nieco przesadzona lub miejscami nie dość jasna, to jednakże nie należy jej traktować niepoważnie, gdyż o podobnych efektach i korzyściach kształcenia filozoficznego można się było dowiedzieć z innych dokumentów oświatowych i relacji nauczycielskich⁷.

Przejdźmy do odpowiedzi na drugie pytanie – w jaki sposób można uzasadnić obecność propedeutyki filozofii w procesie dydaktycznym szkoły średniej?

Oto niektóre argumenty:

1. Teorie, idee i wartości filozoficzne nie są czymś zewnętrznym w stosunku do treści innych przedmiotów nauczania w szkole (humanistycznych, matematycznych i przyrodniczych). Pozostają z nimi w ścisłych i różnorodnych relacjach. Podstawowa wiedza filozoficzna (ontologiczna, teoriopoznawcza, filozoficzno-antropologiczna, ogólnometodologiczna) jest nie tylko koniecznym dopełnieniem treści poznawczych przedmiotów szczegółowych, ale również niezbędnym środkiem integracji wiedzy. Jest również nader ważnym czynnikiem rozwoju kultury duchowej młodego człowieka. Pomaga kształtować w nim otwartość umysłu, krytycyzm, racjonalizm, humanizm, poczucie autonomii, odpowiedzialności itp.⁸

2. W epoce cywilizacji naukowo-technicznej filozofia wraz z przedmiotami humanistycznymi staje się istotnym i nieodzownym czynnikiem humanizacji świadomości i postaw uczącej się młodzieży⁹.

3. Z doświadczeń psychologii rozwojowej wiadomo, że w wieku późnoszkolnym, pokrywającym się z wiekiem dorastania (od 12–13 do 17–18 lat), występują najlepsze warunki podmiotowe do recepcji elementarnej wiedzy filozoficznej, zwłaszcza wiedzy ontologicznej, antropologicznej i etycznej. W tym wieku bowiem oprócz zmian w strukturze fizycznej następują zasadnicze przeobrażenia w sferze myślenia, poznania, emocji, motywacji i zachowania.

Z rozważanego tu punktu widzenia na uwagę zasługują także zwłaszcza właściwości psychiczne tego okresu, jak: sprzeczności w postawach i doznaniach dojrzewającego człowieka, zaburzenia we wcześniej ukształtowanych orientacjach poznawczych i światopoglądowych, postawach życiowych i moralnych, „kryzysy” światopoglądowe i religijne. Zmiany te powodują wzrost zainteresowań wiedzą ogólną i problematyką światopoglądową, w tym także filozoficzną. W tym okresie człowiek nabywa zdolność do funkcjonowania w sferze możliwości, czyli zdolność do przekraczania granic konkretności, co stwarza dogodną płaszczyznę dla myślenia filozoficznego. Właściwe dla okresu dojrzewania jest także pewne poczucie zagubienia w świecie, mniejsze lub większe konfuzje w sferze świadomości i osobistych przeżyć. Otwiera to umysłowość na problematykę typowo filozoficzną: poszukiwanie genezy istnienia rzeczy i zjawisk, ich znaczenia, natury itp. Występująca zaś rewizja elementów wiedzy wcześniej ukształtowanej, łącznie z rewizją – w przypadku osób wychowanych religijnie – wielu treści religijnych, przy dużej podatności na oddziaływanie dydaktyczno-wychowawcze, stwarza dogodne warunki, by dzięki nabytej wiedzy filozoficznej młody człowiek próbował scalić w pewne sensowne struktury rozproszone treści wiedzy naukowej, zintegrować rozbieżne postawy życiowe i moralne, wprowadzić pewien ład w skonfundowany obraz świata i człowieka.

Specyfika okresu dorastania ewidentnie sprzyja nauczaniu filozofii, co więcej – nauczanie to wydaje się w tym okresie niezbędne ze względu na potrzeby procesu

edukacyjnego i prawidłowy rozwój osobowości uczniów. Oczywiście powinno ono być – zarówno w treściach programowych, jak i w swych metodach – dostosowane do stanu psychicznego młodzieży¹⁰.

4. Dość często lansowany jest pogląd, jakoby za wcześnie było na nauczanie filozofii w wieku szkolnym (od 7–8 do 11–13 lat) i za późno w wieku młodzieńczym (od 17–18 do 24–25 lat), a jedynie odpowiedni jest wiek dorastania (od 12–13 do 17–18 lat). Nie należy go podzielać, gdyż dowiedziono, że już w wieku szkolnym, charakteryzującym się m.in. znacznym rozwojem zdolności krytycznych dziecka i możliwością odbioru sporej liczby informacji, otwartością świadomości na wzory zachowań osób znaczących, zwrotem od właściwych dla okresu przedszkolnego (od 3 do 7 lat) form myślenia fantazyjno-antropomorficznego i magicznego w kierunku realizmu poznawczego, dość głęboką przemianą w sposobie myślenia, odbioru świata oraz w sferze podstawowych odczuć moralnych, powstają pewne sprzyjające warunki dla edukacji filozoficznej i etycznej. Jak dotąd nie są one doceniane przez szkołę. W zasadzie brakuje rozwiniętej koncepcji wczesnej edukacji filozoficznej i etycznej dzieci. Opracowanie takiej koncepcji – jak wykazują wstępne próby i eksperymenty podejmowane w ramach rozwiniętych systemów oświatowych niektórych krajów – nie jest rzeczą łatwą. Chodzi wszak o przemyślany i oszczędny dobór treści nauczania (niektóre najprostsze pojęcia i zagadnienia filozoficzne, logiczne i etyczne dostosowane odpowiednio do potrzeb i umysłowości dziecka) i o bardzo swoiste metody ich podawania dzieciom. Ale jest to zadanie dyktowane wymogami nowoczesnego kształcenia i wychowania.

Na koniec dodajmy kilka uwag ogólniejszych i wskaźmy na pewną sprzeczność. Oczywiście nikt nie rodzi się z gotową postawą wobec filozofii. Kształtuje się ona w toku kształcenia i wychowania. W trakcie owej edukacji nauczyciel filozofii pozyskuje szersze lub węższe grono słuchaczy zainteresowanych jego wiedzą i oczekujących tej wiedzy. Ciągłe nie rozstrzygnięty pozostaje problem, w jakim wieku uczeń może być skutecznie nauczany filozofii lub przyswajając samodzielnie jej treści. Sprawę tę można rozpatrywać co najmniej z dwóch punktów widzenia: po pierwsze – z punktu widzenia okresów w rozwoju psychicznym jednostki, w którym pojawiają się określone skłonności do myślenia filozoficznego i pewne formy zainteresowania dla problematyki filozoficznej i światopoglądowej oraz osobowościowe możliwości recepcji wiedzy filozoficznej; po drugie – z punktu widzenia osiągnięcia przez jednostkę w jej rozwoju osobniczym niezbędnego dla efektywnego uczenia się i rozumienia filozofii poziomu dojrzałości umysłowej i osobowościowej oraz stopnia i zakresu wiedzy ogólnej.

Problem kształcenia i samokształcenia w zakresie filozofii, rozważany równocześnie z obydwu wyróżnionych wyżej punktów widzenia, jawi się jako wewnętrznie sprzeczny. W rozwoju psychicznym jednostki bowiem zainteresowania typu świato-

poglądowego oraz pewne potrzeby poznawcze i wewnętrzne o charakterze ogólnofilozoficznym pojawiają się, zanim jednostka ta uzyska odpowiedni poziom dojrzałości osobowościowej i intelektualnej niezbędny do uprawiania refleksji filozoficznej i zadowalającego uczenia się lub samokształcenia. Jednakże jest to sprzeczność możliwa do stopniowego przezwyciężenia – głównie poprzez pogłębienie wiedzy o procesie kształcenia i samokształcenia filozoficznego, wypracowanie nowoczesnej koncepcji pedagogiczno-psychologicznej tego procesu oraz lepsze rozpoznanie cech specyficznych i właściwości kolejnych faz w rozwoju osobniczym jednostki.

Koncepcje programowe

W latach osiemdziesiątych na koncepcjach i programach nauczania propedeutyki filozofii w Polsce zaciążyły w znacznej mierze czynniki społeczno-ustrojowe i ideologiczne. Wyrażało się to przede wszystkim w preferowaniu w programach elementów filozofii materializmu dialektycznego i historycznego oraz marksistowskiej wykładni etyki, humanizmu i aksjologii. Preferencja ta nie oznaczała jednak zamknięcia się na inne opcje filozoficzne i światopoglądowe. Nie zakładała też wyraźnych tendencji indokrynacyjnych czy fundamentalistycznych. Przeciwnie, ówczesne programy uwzględniały niemal całą tradycję filozoficzną, znaczne obszary filozofii współczesnej, wymogi uniwersalistycznie pojętej edukacji szkolnej oraz zainteresowania i potrzeby intelektualne młodzieży. Natomiast w mniejszym stopniu brały pod uwagę możliwości recepcyjne uczniów i – jeśli można tak powiedzieć – „wydolność” dydaktyczną nauczyciela.

Wspomniane wyżej cechy łatwo zauważyć w programach nauczania zatwierdzonych przez ówczesne władze oświatowe do realizacji.

Pierwszy z nich, autorstwa prof. J. Pawlicy, zatytułowany „Filozofia i etyka” podzielony był na dwie części: „Podstawowe pojęcia i zagadnienia filozofii i etyki” (z tematami: „Człowiek”, „Język a myślenie”, „Filozofia”, „Nauka”, „Aksjologia i etyka”) oraz „Wybrane kierunki filozofii i etyki” (z działami: „Zarys powszechnej filozofii i etyki”, „Zarys polskiej filozofii i etyki”). Był to program stosunkowo zwięzły, o nastawieniu uniwersalistycznym i pluralistycznym, preferujący głównie historię filozofii i historię myśli etycznej, z uwzględnieniem polskich tradycji w tych dziedzinach filozoficznych. Marksizm potraktowany został w nim jako jeden z nowożytnych kierunków filozoficznych i etycznych.

Zbliżony pod względem struktury, zawartości haseł oraz nastawienia uniwersalistyczno-pluralistycznego był program autorstwa prof. Z.J. Czarneckiego zatytułowany „Propedeutyka filozofii”. Zawierał trzy części: „Etyczne i logiczne

zasady dyskusji” (tematy: „Poznanie jako efekt społecznego współdziałania i ściernia się różnych poglądów. Dyskusja jako podstawowa forma wyjaśniania i przewycięzania różnic”, „Najważniejsze cechy rzetelnej dyskusji”, „Rola definiowania w dyskusji”, „Rola odwoływania się do faktów w dyskusji racjonalnej”, „Rodzaje wnioskowań”), „Podstawowe problemy i kierunki filozofii” (tematy: „Przedmiot i struktura filozofii”, „Elementy teorii poznania”, „Elementy teorii rzeczywistości (ontologii)”, „Elementy filozofii człowieka i życia społecznego”) oraz „Przewodnie idee i wartości” (tematy: „Idea humanizmu”, „Idea dobra moralnego”, „Idea równości i sprawiedliwości”, „Idea szczęścia i sensu życia”, „Idea tolerancji”).

Charakterystyczną cechą tego, jak widać, zakresowo obszernego programu (przewidywano na jego realizację 70 godzin lekcyjnych, po 2 godziny tygodniowo) jest synchroniczny układ haseł i uwzględnienie poza podstawową problematyką trzech głównych działów filozofii (ontologii, teorii poznania i filozofii człowieka) także wybranych zagadnień z logiki i kultury języka oraz naczelnych idei i wartości współczesnego humanizmu, kultury życia jednostkowego i społecznego. Ponadto w programie wyraźnie akcentowane są treści mające spełniać funkcje wychowawcze, przy pełnym uwzględnieniu treści kształcących. Program nie preferuje żadnej określonej orientacji filozoficznej, z wyjątkiem szeroko przyjętego racjonalizmu i humanizmu oraz uniwersalistycznie rozumianej aksjologii i etyki.

Głębiej i bardziej uniwersalistycznie ujmowano koncepcje programu nauczania filozofii w artykułach i referatach naukowych poświęconych temu zagadnieniu. Opowiadano się w nich za treściami nauczania czerpanymi z różnych tradycji filozoficznych, głównie racjonalistycznych i humanistycznych, oraz za filozofią otwartą zarówno na problemy przyrody, jak i człowieka, zwróconą tak ku światu zewnętrznemu, przedmiotowemu, jak ku wewnętrznemu, podmiotowemu, wyrastającą z najbardziej wartościowego teoretycznego dorobku poznawczego człowieka oraz z jego praktyki życiowej i społecznej, związanej z życiem i sposobną do życia. Najpełniej przedstawił te życzenia J. Legowicz, pisząc:

Ważne tylko, by była to filozofia ludzkiego życia i taka, która w swej mądrożyciowej wadze nie pozostaje w sprzeczności z obrębem tego życia, w którym znajduje swój wyraz i w którym to życie nie tylko objaśnia i tłumaczy, ale również je tworzy, przydaje mu sens i czyni je takim, jakiego warto i trzeba przeżywać. By to była również filozofia racjonalna i wolna od pozaracjonalnych bezpośrednich lub pośrednich odniesień, a więc filozofia otwarta na sprawy ludzkie i obecność człowieka we wszechświecie: filozofia ludzkiego w nim powołania i ludzkiego sensu. Filozofia pokoju i zarazem filozofia niepokoju, to jest taka, która wstrząsa umysłem, pozwala wychodzić poza wąski i ciasny ciąg wielkiego przemijania małych spraw i która rozgrzewa serca. Filozofia, w której i którą sposobi się do godnego bycia człowiekiem. Filozofia ustawicznego odradzania się tego, co nowe, i filozofia widzenia jak dzięki niemu nigdy nie umiera to, co stare. Filozofia twórczej krytyki i zabezpieczania się przed bezkrytycznym odtwórstwem i biernym przetwórstwem. Filozofia, która w kromce spożywanego chleba każe widzieć dialektyczny ciąg pracy i współpracy tysięcy dla jedne-

go i zobowiązuje jednego do współuczestnictwa w tysięcznym trudzie dla kogoś jednego. Filozofia inspiracji, zachęty, odwagi umysłowej i moralno-ideowej dzielności, filozofia obezwładniania przesądów i przepajania nauki sprawami człowieka, filozofia odwiecznych pytań i w odwiecznych zapytaniach nieodpowiadanych odpowiedzi [...].

Nauczanie i wychowanie domaga się dziś zaplecza „sensu” tego, czego się uczy i do czego młodzież wychowawczo sposobi, i tym samym staje się nauczaniem i wychowaniem dla sprawy tego wszystkiego, co w świecie ludzkim i po ludzku sprawne, twórcze i zobowiązujące. Potrzebuje więc ludzkiego „sensu” każde spotkanie szkolne, każda lekcja, każdy realizowany programowo przedmiot, każdy przekaz merytoryczny w treści nie może i nie powinien być pozbawiony tego towarzyszącego mu humano-„sensu”. Zaś jego źródłem może być przede wszystkim filozofia i jedynie taka filozofia, która sama zasadza się na tym ludzkim „sensie” istnienia, myślenia i działania, właśnie ta filozofia racjonalnej atmosfery, filozofia, która nie tylko świat, człowieka i życie objaśnia, ale go po ludzku tworząc, przeznacza również dla człowieka¹¹.

Cele kształcenia

Cele edukacji filozoficznej mogą być formułowane w związku z konkretnymi programami nauczania – zgodnie z ich założeniami dydaktycznymi, doбором i zakresem treści kształcenia przyporządkowanemu określonym priorytetom światopoglądowym, aksjologicznym, ideowym itp. Ale mogą być też artykułowane w opcji ogólniejszej i bardziej uniwersalnej – przy uwzględnieniu wszystkich potencjalnych możliwości kształcących i wychowawczych wiedzy filozoficznej, traktowanej całościowo i systemowo oraz maksymalnie niezależnej od preferencji światopoglądowych i ideologicznych.

Pierwsze podejście bywa zwykle – w odróżnieniu od drugiego – bardziej konkretne i realistyczne, jakby samoograniczające się. Narażone jest jednak na wpływy ideologiczne i inne. Drugie zaś uchodzić może za niedostatecznie skonkretyzowane czy dydaktycznie zoperacjonalizowane. Pełniej jednak ukazuje potencjalne możliwości kształcenia filozoficznego, jego główne kierunki, uniwersalne wymiary i pluralistyczny charakter.

Istnieją też inne, pośrednie sposoby określania celów nauczania filozofii. Jednak nawet najbardziej skonkretyzowane i samoograniczające się nie spełniają, bo z natury rzeczy spełniać nie mogą, wymogu adekwatności środków do zamiarów. Wszystkie, jako stanowiska intencjonalne i normatywne, mają w większym lub mniejszym stopniu charakter idealizacyjny i modelowy, projektujący i postulatywny. Nie wyklucza to ich przydatności w programowaniu form i kierunków edukacji filozoficznej. Nie podejmując w tym miejscu ich szczegółowej analizy, zajmiemy się prezentacją najbardziej, jak się nam wydaje, charakterystycznych przykładów tych dwóch odniesień.

Pierwszy z nich zawarty jest w programie propedeutyki filozofii autorstwa prof. Z.J. Czarnieckiego, drugie w pracach piszącego te słowa.

Z.J. Czarnęcki wyróżnia trzy grupy celów, do których dążyć ma proces nauczania filozofii, a mianowicie, cele poznawcze, wychowawcze i światopoglądowe.

Realizacja celów poznawczych to:

Zaznajomienie uczniów z ogólnymi zasadami racjonalnego myślenia, stanowiącymi metodologiczną podstawę nauk szczegółowych oraz punkt wyjścia światopoglądu naukowego; przekazanie podstawowych informacji dotyczących problemów i zagadnień filozoficznych w trzech podstawowych działach filozofii – teorii poznania, ontologii i filozofii człowieka (filozofii społecznej); zapoznanie uczniów z najważniejszymi postaciami historii filozofii w bezpośrednim powiązaniu z przewodnimi nurtami i kierunkami filozoficznymi; poznanie i zrozumienie przez uczniów teoretycznej, ideowej swoistości filozofii marksistowskiej¹².

Cele wychowawcze i światopoglądowe, wyrastające z osiągnięcia celów poznawczych, polegają na próbie realizacji takich wartości, jak:

umiejętność prowadzenia przez młodzież rzeczowej dyskusji zgodnej z zasadami racjonalnego myślenia i sztuką dyskusowania; kształtowanie wśród młodzieży postaw krytycznych i racjonalnych, otwartych na rzeczywiste problemy współczesnego świata, zdolnych do zajmowania wobec nich samodzielnego stanowiska w oparciu o wymogi naukowego światopoglądu i o ideały humanizmu socjalistycznego; w szczególnym zaś stopniu wychowawczym celem nauczania propedeutyki filozofii winno być kształtowanie aktywnej postawy wobec świata, przenikniętej wrażliwością moralną i poczuciem współodpowiedzialności każdego człowieka za los własny, za los innych ludzi i za los ludzkiej wspólnoty¹³.

A oto szersze a zarazem bardziej uniwersalne ujęcie celów nauczania propedeutyki filozofii autora niniejszego artykułu:

Cele kształtujące. Przystawiana w szkole wiedza filozoficzna stanowić może znaczące dopełnienie wiedzy naukowej i praktycznej przekazywanej uczniom w szkole lub czerpanej z innych źródeł (np. z lektury, dyskusji, masowych środków przekazu, teatru, kina, muzeów, doświadczeń życiowych itp.). Równocześnie wiedza ta, jeśli zostanie dostatecznie głęboko przyswojona, stać się może pożądaną osią integracji wiedzy naukowej i praktycznej ucznia, a przynajmniej płaszczyzną stwarzającą możliwość dla tego rodzaju integracji. Ten proces scalania uznać można za niezbędny warunek prawidłowej edukacji na poziomie średnim i wyższym.

Cele kształtujące nauczania filozofii rozumiane być także mogą jako przekaz informacji ogólnopoznawczych niezbędnych dla wypełniania luk między obszarem wiedzy potocznej a dziedziną wiedzy ściśle naukowej. Mogą również dostarczać nieodzownych dla indywidualnego rozwoju umysłowego inspiracji intelektualnych, pobudzać i odpowiednio ukierunkować głębsze zainteresowania poznawcze światem i sobą samym, skłaniać do refleksji i autorefleksji, bez której proces kształcenia nie osiąga właściwej dynamiki i poziomu. Skomplikowana sytuacja społeczno-polityczna i moralna współczesnego świata, zmienność społecznych i kulturowych uwa-

runkowań indywidualnych planów życiowych, kontrowersje ideowe i światopoglądowe, wielość rozmaitych stanowisk aksjologicznych i etycznych, różnorodność propozycji egzystencjalnych, stymulują i wyostrzają u wrażliwej intelektualnie i moralnie części młodzieży potrzebę refleksji filozoficznej i etycznej. Potrzeba ta winna być rozwijana nie poprzez przypadkowe działania, lecz w odpowiednio przygotowany i metodycznie uporządkowany sposób.

Cele metodologiczne. Nauczanie określonych elementów wiedzy filozoficznej, zwłaszcza elementów epistemologii, ogólnej metodologii i logiki, wprowadzać może w istotę poznania naukowego podstawowe jego prawa i zasady, ważniejsze sposoby uprawiania, miejsce i rolę w całości kształcenia ludzkiego poznania (np. może ukazywać jego stosunek do poznania naturalnego, potocznego, irracjonalnego itp.). Może przez to przyczynić się do ukształtowania ogólnego poglądu na naukę i na inne rodzaje ludzkiej wiedzy oraz wstępnie usposabiać młodzież do dojrzałego kontaktu z różnymi dziedzinami nauki i do ewentualnego twórczego zajmowania się nią w przyszłości. Nauczanie to może również, zwłaszcza na poziomie szkoły wyższej, pokazywać pola styku i współzależności filozofii i nauk szczegółowych; współzależności teoretyczne, metodologiczne, językowe itp., których świadomość jest niezbędna z punktu widzenia wymogów pogłębionego wykształcenia (bez względu na taką czy inną specjalizację).

Cele osobowościowe. Wiek dorastania (od 12–13 do 17–18 lat) charakteryzuje się głębokimi przemianami w sferze osobowości i światopoglądu. Powodują one nie tylko ożywienie zainteresowań dla zagadnień filozoficznych i światopoglądowych, ale budzą też znaczne potrzeby typu filozoficznego i światopoglądowego. Skazanie młodzieży na wyłącznie żywiołowe lub przypadkowe sposoby zaspokajania tych potrzeb oznaczać może rozwiązanie niekorzystne dla prawidłowego rozwoju osobowości. Uwagę tę można odnieść nie tylko do wieku dorastania, ale również do wieku młodzieńczego.

Cele światopoglądowe. Właściwości rozwoju psychicznego wieku dorastania wskazują także na potrzebę wypełniania przez nauczanie filozofii określonych celów światopoglądowych. Chodzi tu nie tylko o to, ażeby określonymi elementami wiedzy filozoficznej zaspokajać naturalne w tej fazie rozwoju zainteresowania filozoficzno-swiatopoglądowe, ale także o to, by wiedza ta przyczyniała się do scalania w spójne struktury rozproszonych treści wiedzy naukowej, do stworzenia dla nich wspólnej kanwy, mogącej stać się podstawą dla poznawczej warstwy światopoglądu w tym okresie życia. Idzie też o to, aby określonymi pierwiastkami wiedzy i kultury filozoficznej odpowiednio kształtować, pogłębiać i umacniać światopogląd, pewne postawy moralne, życiowe, społeczne itp. i integrować je wokół osi aksjologicznej czy porządku wartości, a przez to wpływać na rzecz

rozwijanego i krystalizującego się poglądu na świat i jego behawioralnych konsekwencji.

Daje się zauważyć, że wśród ogromu zróżnicowanych stanowisk we współczesnym społeczeństwie w sprawach światopoglądowych i ideowych młodzież dość często czuje się zagubiona, próbuje dokonywać własnych, spontanicznych i nie zawsze dojrzałych wyborów. Programowe nauczanie filozofii może dostarczyć wartościowych przesłanek poznawczych i aksjologicznych dla dojrzałych wyborów i ułatwić tym samym racjonalną drogę wyjścia z zagubienia czy nawet „kryzysu” światopoglądowego.

Cele społeczno-wychowawcze i etyczno-życiowe. Wiek dorastania to także okres kształcenia postaw społecznych i moralnych, poszukiwania własnej drogi życiowej i określania swojej postawy wobec świata w wymiarze społecznym, moralnym, ideowym i kulturowym. To okres żywego dialogu intelektualnego i emocjonalnego młodzieży ze współczesnością, okres formowania się własnej koncepcji życia w społeczeństwie i osobistych planów życiowych. Młodzież w wielu przypadkach nie jest dobrze przygotowana do aktywnego życia w społeczeństwie i do dojrzałego kreowania własnych postaw społecznych i życiowych. Dotyczy to zwłaszcza młodzieży „wchodzącej w życie” po ukończeniu szkoły średniej.

Efektywne nauczanie odpowiednich działów filozofii (w tym wypadku głównie wybranych zagadnień filozofii społecznej, filozofii człowieka i etyki) w szkole średniej może przyczynić się do obywatelskiego i życiowego przygotowania młodzieży. Pozwala pedagogom osiągnąć lepsze efekty w kształtowaniu wrażliwości młodzieży na przejawy zła, zaangażowania w sprawy ogółu, nastawień na realizację ideałów społecznych, przy racjonalnej afirmacji intensywnych w tym wieku dążeń do prawdy i uczenia się odpowiedzialności za wypowiedzane poglądy i oceny.

Cele myślowo-sprawnościowe. Umiejętne nauczanie filozofii, zwłaszcza elementów logiki, epistemologii i metodologii ogólnej, przyczyniać się może do wyrabiania sprawności umysłowej i umiejętności językowo-logicznych, myślenia racjonalnego, krytycyzmu, prawidłowych rozumowań, logicznego dowodzenia i argumentowania, zasad poprawnego dyskusowania, ścisłości wyrażania myśli, jednoznaczności i precyzji wypowiedzi itp. W związku z przyrostem w niektórych krajach postaw irracjonalnych czy pozaracjonalnych form myślenia i odczuwania, łatwego przedstawienia na nieuprawnione logicznie formy myślowe i językowe oraz na różne nierealistyczne sposoby ujmowania rzeczywistości, „trening” logiczno-językowy i ogólnometodologiczny filozofii uznać należy za niezbędny we współczesnej edukacji.

Cele filozoficzno-poznawcze. Ucząc filozofii pamiętać należy przede wszystkim o celach autonomiczno-filozoficznych, o potrzebie rozbudzenia, rozwinięcia i zaspokojenia potrzeb filozoficznych, zwłaszcza metafizycznych młodego

człowieka; głębszego poznania rzeczywistości zewnętrznej i siebie samego, poznania natury i istoty rzeczy; natury i istoty człowieczeństwa, miejsca i przeznaczenia człowieka w świecie, sensu i wartości istnienia itp. Potrzeby metafizyczne każdego człowieka, w tym potrzeby metafizyczne człowieka uczącego się w szkole, uznać można nie tylko za integralnie związane z całą jego strukturą życia duchownego, ale także za istotny – w razie kultywowaniu i rozwoju tej potrzeby – czynnik zdrowia duchowego i moralnego oraz zachowania i podniesienia człowieczeństwa.

Wyróżnione wyżej grupy celów edukacji filozoficznej zostały ujęte w maksymalnym i modelowym wymiarze. Stopień i zakres ich realizacji w procesie dydaktycznym uzależniony jest oczywiście od wielu czynników wprzęgniętych w ten proces, np. od określonych programów nauczania, sposobu i kultury nauczania, umiejętności nauczycielskich, szczebla i poziomu nauczania, grup uczniowskich i indywidualnych różnicowań w zakresie osobowości i umysłowości uczniów itp. Nie ulega wszakże wątpliwości, że znaczna część z nich jest w pewnym przynajmniej stopniu osiągalna w prawidłowo i kompetentnie prowadzonym nauczaniu.

Nauczyciel – uczeń – sposoby nauczania

W każdym procesie dydaktycznym, a w nauczaniu filozofii w szczególności, główną i bezspornie decydującą rolę odgrywa czynnik podmiotowy, tzn. nauczyciel, jego osobowość, postawy, przygotowanie do aktywnego udziału w tym procesie, komunikacja pedagogiczna, metody i techniki tej komunikacji (mediacji pedagogicznej), uzdolnienia, zainteresowania itp. W polskiej refleksji pedagogicznej nad zagadnieniem nauczania czynnik ten był i jest należycie doceniany, aczkolwiek pedeutologiczny aspekt zagadnienia dydaktyki filozofii nie został jak dotąd systematycznie i kompleksowo potraktowany, wszechstronnie i wyczerpująco przebadany – na miarę praktycznych potrzeb omawianego tu procesu. W konsekwencji nie dysponujemy nowoczesną teorią pedeutologiczną ani nawet jakimiś poważniejszymi jej elementami w zakresie problematyki nauczania filozofii. Mamy natomiast dobre punkty wyjścia czy przesłania dla tego rodzaju teorii, wypracowane przez grono polskich filozofów, pedagogów i psychologów, takich jak J.W. Dawid, K. Twardowski, T. Kotarbiński, T. Czeżowski, W. Tatarkiewicz, W. Witwicki, Z. Mysłakowski, S. Szuman, M. Kreutz, S. Baley, W. Okoń, S. Wołoszyn, J. Legowicz i inni, w ramach pedeutologii ogólnej¹⁴.

Chodzi tu o takie podstawowe składniki tej dyscypliny pedagogicznej, jak zagadnienie przygotowania do zawodu nauczyciela filozofii, jego sprawności nauczycielskiej, osobowości, talentu pedagogicznego, umiejętności pedagogicznych, kultury

osobistej i pedagogicznej, postaw moralnych, humanistycznych, światopoglądowych, obywatelskich, społecznych itp.

Punktem wyjścia jest tu refleksja nad zawodem filozofa. Odrzucając skrajne stanowisko, zgodnie z którym uprawianie filozofii nie oznacza żadnego zawodu, przypomnieć warto, że aktywność filozoficzna da się powiązać z co najmniej dwiema profesjami (rolami zawodowymi), a mianowicie z profesją pracownika naukowego i uczonego w dziedzinie filozofii oraz – tradycyjnie – z zawodem nauczycielskim. A więc można mówić o filozofie badaczu oraz o filozofie nauczyciela (niekiedy także o filozofie publicyście, filozofie pisarzu, filozofie artyście itp.).

Filozof jako pracownik naukowy w swej dziedzinie to przede wszystkim uczonego w zakresie problematyki filozoficznej, jej historii, jej powiązań z naukami szczegółowymi, jej metody i metodologii, jej podstaw ideowych i światopoglądowych od strony badawczej¹⁵.

Filozof nauczyciel to specjalista uczący innych filozofii na różnych szczeblach edukacji społecznej, w różnych instytucjach, spełniający tę funkcję za pomocą różnych metod i środków. W tym drugim wypadku filozof musi być swego rodzaju specjalistą od obcowania z ludźmi.

Filozof jako specjalista od obcowania z ludźmi – pisał J. Legowicz – dysponując dziedzictwem filozofii jako nauki, świadom jej tradycji i współczesności oraz obserwator i znawca jej funkcji w życiu codziennym człowieka, staje się tym, który odkrywa i toruje drogę zasadom, normatywowi i właściwemu pojmowaniu sensu życia właśnie w tym życiu codziennym człowieka¹⁶.

Zawód filozofa, w tym filozofa nauczyciela, wymaga jak każdy inny zawód odpowiedniego przygotowania. Rozważać więc można różne sposoby i formy przysposabiania do tego zawodu. Większość wypowiedzi na ten temat w Polsce specjalistów jest zdania, że przygotowanie filozofów nauczycieli zapewniają uniwersyteckie studia filozoficzne, w miarę możliwości na bazie ukończonych wcześniej studiów pozafilozoficznych lub przy równoległym studiowaniu wybranej specjalizacji naukowej (społeczno-humanistycznej, przyrodniczej, matematycznej itp.).

Zasady nauczania

W ścisłym związku z podmiotowymi czynnikami procesu nauczania realizowanego w szkole pozostaje sprawa sposobu przeprowadzania tego procesu, czyli zagadnienie zasad, metod, środków, umiejętności i sprawności dydaktycznych, a więc zagadnienie sztuki i technologii nauczania, którą każdy nauczyciel winien w dostatecznym stopniu opanować i odpowiednio do potrzeb dydaktycznych wykorzystywać w swej pracy kształcąco-wychowawczej z młodzieżą. Od sztuki tej i technologii w znacznej, a być może nawet decydującej mierze zależna jest sku-

teczność tego procesu. Zdawano sobie z tego w pełni sprawę w polskich kręgach akademickich i nauczycielskich zaangażowanych w prace koncepcyjno-programowe i praktykę nauczania propedeutyki filozofii. Zarówno w teorii, jak i w praktyce dydaktycznej poszukiwano odpowiednich rozwiązań koncepcyjnych i sposobów postępowania.

Z reguły poszukiwania te polegały na przejmowaniu z dydaktyki ogólnej i szczególnych dydaktyk pozafilozoficznych przedmiotów (głównie humanistycznych) wybranych zasad i metod i ich odpowiednim adaptowaniu do potrzeb i specyfiki nauczania filozofii. I mimo znacznych osiągnięć na polu adaptacji dla potrzeb nauczania filozofii dorobku teoretycznego, normatywnego dydaktyki dyscyplin pozafilozoficznych nie osiągnięto poziomu rozstrzygnięć teoretycznych i praktyczno-metodycznych odpowiadającego potrzebom i optymalnym wymogom edukacyjnym. Rzecz ogranicza się, jak dotąd, do wytypowania i sprawdzenia kilku podstawowych metod i form dydaktycznych (wykład, ukierunkowana dyskusja, analiza tekstów filozoficznych) oraz do opracowania ogólnych prawideł i zasad nauczania propedeutyki filozofii. Nie układają się one jeszcze w rozwinięty i uporządkowany system reguł i dyrektyw metodycznych, ale być może prowadzą do takiego systemu.

Oto niektóre z nich:

1. Nauczanie propedeutyki filozofii powinno być ściśle skorelowane z nauczaniem innych przedmiotów, zwłaszcza takich jak język ojczysty, historia, wiedza o społeczeństwie, fizyka, biologia itp.

2. Nauczanie to powinno być wsparte znajomością rozwoju osobniczego młodzieży w wieku szkolnym, a zwłaszcza psychologicznych właściwości okresu dojrzewania młodzieńczego i ich konsekwencji dla procesu kształtowania osobowości, postaw i światopoglądu, stanu jej zainteresowań naukowych, społecznych, kulturalnych, moralnych, estetycznych oraz potrzeb rozwojowych.

3. Zajęcia z propedeutyki filozofii powinny się zaczynać nie od ogólnych i atrakcyjnych rozważań ontologicznych, epistemologicznych czy metodologicznych, ale od życiowo skonkretyzowanej problematyki filozoficznej, antropologicznej i psychologicznej oraz formułować ją w języku dostępnym dla młodzieży.

4. W przekazywaniu treści programowych powinno się redukować do niezbędnego minimum ujęcia formalne, abstrakcyjno-pojęciowe itp., natomiast preferować należy konkretno-przykładowe ich formułowanie, praktyczno-życiowe wyświetlenie, wiązanie ich z aktualnymi problemami życia, z kulturą młodzieżową, żywo nurtującymi młodzież problemami społeczno-moralnymi i światopoglądowymi.

5. Metody nauczania powinny być maksymalnie odformalizowane i odpowiednio zróżnicowane (bogate). Poza elementami żywego i atrakcyjnego dla młodzieży wykładu stosować należy metodycznie przygotowane dyskusje i samodzielne wystąpienia młodzieży.

6. Punkt ciężkości we wszystkich formach zajęć powinien spoczywać nie tylko na przyswajaniu sposobów filozoficznego rozwiązywania podejmowanych problemów, lecz także – a może przede wszystkim – na samodzielnym ustosunkowaniu się do nich lub – co jest jeszcze bardziej pożądane – na samodzielnym rozstrzygnięciu stawianych zagadnień i wyprowadzaniu z nich praktycznych wniosków.

7. Filozoficzne treści nauczania na poziomie licealnym powinny być raczej wprowadzane do zajęć w porządku synchronicznym, odpowiednio do struktury filozofii, a nie w układzie historycznym. Niezbędny materiał z zakresu historii filozofii potraktować należy jako ilustrację rozwoju poznania filozoficznego oraz różnych sposobów stawiania i rozwiązywania problemów filozoficznych.

8. Nauczanie filozofii nie może oznaczać przekazywania gotowych rozwiązań, podanych do akceptacji poglądów. Uniemożliwiłoby to młodzieży dokonywania własnych wyborów. Jedynie konfrontacja różnych punktów widzenia i różnych systemów wartości oraz krytyczne odnoszenie się do takich czy innych autorytetów pozwala kształtować odpowiednią podstawę.

9. Zasadą wszystkich form zajęć dydaktycznych powinno być nie tylko przyswajanie wiedzy filozoficznej i sposobów filozoficznego rozwiązywania określonych problemów, lecz samodzielne ustosunkowanie się do nich i samodzielne, w miarę możliwości, rozstrzygnięcie stawianych zagadnień¹⁷.

10. Jedną z najbardziej skutecznych w nauczaniu filozofii w szkole średniej i wyższej jest zasada aktywizacji zajęć, polegająca na takim doborze metod i takiej organizacji pracy dydaktycznej, które zapewnią aktywność młodzieży. Wymaga ona:

- tworzenia sytuacji skłaniających uczniów do samodzielnego rozwiązywania problemów, formułowania wniosków i uzasadnień;
- wiązania treści wiedzy programowej z wydarzeniami i procesami społecznymi oraz kulturalnymi absorbującymi uwagę uczniów;
- tworzenia klimatu aprobaty dla samodzielności myślenia, odwagi intelektualnej, rzetelności argumentacji, taktu w dyskusji;
- tworzenia warunków, by dobrze przygotowana dyskusja, wsparta wiedzą teoretyczną, prowadziła do zamiany refleksji o zabarwieniu emocjonalnym na refleksję ściśle racjonalną;
- uczenia korzystania z różnych źródeł informacji, gruntownego i rzetelnego analizowania stanowisk i poglądów filozoficznych.

Odnowa w kontynuacji

Przewidywana na rok szkolny 1994/95 zmiana programów kształcenia w polskim szkolnictwie otworzy prawdopodobnie nowy etap w historii nauczania filozofii.

Po raz pierwszy w historii polskiego szkolnictwa ponadpodstawowego zamierza się wprowadzić powszechne nauczanie filozofii: w liceach ogólnokształcących, liceach zawodowych i technikach w wymiarze jednego semestru (2 godz. tygodniowo w niższych klasach) oraz w wymiarze dwóch semestrów (także 2 godz. tygodniowo) dla młodzieży przygotowującej się do egzaminu maturalnego w ramach tzw. powszechnego kształcenia ogólnego w ostatnich klasach. Powołane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej specjalne zespoły przygotowały tzw. minimum programowe¹⁸, które określa zakres powszechnie obowiązujących treści kształcenia, ale nie wyznacza całości wymagań, jakie będą stawiane uczniom w procesie nauczania. Na jego podstawie opracowany zostanie szczegółowy program nauczania filozofii skorelowany z programami innych przedmiotów nauczania w szkołach średnich.

Zespół opracowujący minimum programowe z filozofii orzekł, że w programie egzaminów maturalnych wśród przedmiotów do wyboru powinna znaleźć się filozofia. Wyraził równocześnie pogląd, że zajęcia z filozofii powinny prowadzić osoby, które są do tego profesjonalnie przygotowane. Władze oświatowe podjęły także kontrowersyjną decyzję o wprowadzeniu do szkół katechezy oraz etyki jako przedmiotu alternatywnego w stosunku do religii w klasach licealnych.

Tematyka minimum programowego obejmuje wybrane zagadnienia z pięciu działów: 1. „Elementy logiki ogólnej i retoryki”, 2. „Różne koncepcje filozofii”, 3. „Filozofia a inne dziedziny kultury”, 4. „Elementy antropologii filozoficznej”, 5. „Elementy teorii wartości i etyki”. Główne miejsce przewidziano dla logiki, antropologii filozoficznej i teorii wartości.

Autorzy minimum programowego zaznaczają, że realizacja celów nauczania filozofii wymaga:

1. wzmianki co najmniej o następujących filozofach: Sokrates, Platon, Arystoteles, św. Augustyn, św. Tomasz z Akwinu, Kartezjusz, Hume, Kant, Hegel; 2. informacji na temat współczesnych kierunków i szkół filozoficznych; 3. uwrażliwienia na polską tradycję filozoficzną¹⁹.

W dziele logiki (łączonej z retoryką) uwzględniono następujące kwestie: myśl a język; umiejętność stawiania pytań, definiowania, klasyfikacji i argumentacji oraz prowadzenia dyskusji. W dziale teorii wartości i etyki zawarto takie zagadnienia, jak: główne koncepcje człowieka; naturalne i kulturowe środowisko człowieka; człowiek a społeczeństwa; człowiek wobec wartości; główne kierunki i szkoły etyczne; obyczaj, moralność, prawo. W dziale zatytułowanym „Filozofia a inne dziedziny kultury” zaproponowano następujące problemy: filozofia a nauka; filozofia a religia; filozofia a sztuka; filozofia a światopogląd; filozofia a ideologia.

Uderza w wyszczególnionym wyżej doborze treści nauczania filozofii pominięcie problematyki ontologicznej (metafizycznej) i teoriopoznawczej (epistemologicznej),

co uznać należy za poważny błąd w konstrukcji programu. Nie można wszak prawidłowo nauczać filozofii – nawet na najniższych szczeblach kształcenia – bez uwzględnienia w minimalnym choćby zakresie tych dwóch fundamentalnych działów filozofii stanowiących, jak wiadomo, rdzeń i główne przesłanie każdego autentycznego stanowiska filozoficznego bez względu na kierunek czy szkołę filozoficzną.

Przeprowadzone w ostatnich latach w Polsce badania nad stanem świadomości młodzieży szkół średnich i analizy doświadczeń uzyskanych z dotychczasowego nauczania propedeutyki filozofii dowodzą, że młodzież jest w równej mierze zainteresowana problematyką antropologiczno-etyczną, co metafizyczną i światopoglądową. Ograniczanie treści nauczania jedynie do tej pierwszej oznaczałoby pominięcie znacznej sfery zainteresowań filozoficzno-światopoglądowych uczniów szkół licealnych i spowodowałobyubożenie funkcji kształcących i wychowawczych tego typu edukacji. Ograniczenia tego nie da się zrekomensować poprzez wprowadzenie pewnych elementów logiki ogólnej i retoryki.

Zadziwia też wąski horyzont sformułowanych w omawianym „minimum w zakresie filozofii” celów nauczania:

1. Wdrażania do porządnego i krytycznego myślenia, kształcenia umiejętności uczestnictwa w dialogu, w tym prezentacji własnego stanowiska i jego obrony. 2. Uświadomienia specyfiki zagadnień filozoficznych; ich genezy, rozwoju i roli w kulturze. 3. Rozwijanie w uczniach samowiedzy poprzez uświadomienie zagadnień egzystencjalnie i moralnie doniosłych²⁰.

Brakuje wśród nich przede wszystkim tych celów, które osiągać można poprzez umiejętne wprowadzenie młodzieży w obszar problematyki metafizycznej i gnoseologicznej, takich np. celów, jak rozumienie bytu,

rozumienie tego, czym rzeczy są; rozumienie charakteru, mechanizmu i granic ludzkiego poznania; rozumienie z punktu widzenia filozoficznego tego, czego się uczy w innych naukach, wykrywanie i demaskowanie licznych form alienacji duchowej i szerzenie tym samym rzetelności intelektualnej²¹

Tak więc w toku przygotowań do nowego etapu nauczania filozofii, który ma się rozpocząć w roku szkolnym 1994/95, trzeba m.in. rychło podjąć prace nad takimi programami propedeutyki, w których zlikwidowane zostaną wspomniane wyżej niedostatki obecnego minimum programowego zarówno w doborze treści kształcenia, jak i w horyzoncie zakładanych celów. Od tego zależeć będzie w znacznej mierze, czy na nowym etapie propedeutyka filozofii będzie przedmiotem wprowadzającym uczniów, zgodnie z najtrafniejszymi koncepcjami i najlepszymi doświadczeniami w polskich i europejskich tradycjach, w sposób właściwy w świat filozofii i dzięki temu wypełni swe doniosłe funkcje kształcące, wychowawcze i osobowościowotwórcze. Chodzi o to, aby odnowa w polskim szkolnictwie edukacji

filozoficznej dokonała się w sposób twórczy, krytyczny, by z pożytkiem wykorzystana dorobek teoretyczny i całe bogactwo praktycznych doświadczeń z dziejów tego integralnie związanego z kształceniem i wychowaniem szkolnym procesu.

Przypisy

- ¹ Por. *Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum. Propedeutyka filozofii (uzupełniający przedmiot nauczania)*, Warszawa 1986 (zatwierdzony przez ministra oświaty i wychowania 5 VIII 1985 do realizacji od roku szkolnego 1986/87) oraz *Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego technikum. Propedeutyka filozofii (uzupełniający przedmiot nauczania). Program alternatywny*, Warszawa 1986, (zatwierdzony przez ministra oświaty i wychowania 18 V 1984 do realizacji od roku szkolnego 1986/87).
- ² Por. B. Markiewicz, *Filozofia dla szkoły średniej*, Warszawa 1987; M. Łojek, *Teksty filozoficzne dla uczniów szkół średnich*, Warszawa 1987; *Świat, człowiek, wartość. Wybór tekstów filozoficznych dla użytku uczniów szkół średnich*, wybór źródeł: J. Cabaj, Z.J. Czarniecki, H. Jakuszko i J. Zdybel, wstęp i oprac.: Z.J. Czarniecki, Warszawa 1989.
- ³ Por. J. Szmyd, „Metodyka nauczania propedeutyki filozofii. Materiał programowy” 1986 (maszynopis).
- ⁴ Wznowił m.in. tę dyskusję ks. Marian Jaworski, arcybiskup obrządku łacińskiego, metropolita lwowski, w artykule *O potrzebie nauczania filozofii*, „Tygodnik Powszechny” nr 45 z 10 XI 1991.
- ⁵ Por. T. Kotarbiński, *Filozof*, [w:] *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1961; J. Legowicz, „Refleksje i uwagi na temat potrzeby i możliwości wprowadzenia 'propedeutyki filozofii' do nauczania w szkołach średnich”, Warszawa 1984 (maszynopis); J. Szmyd, *Czy można efektywnie nauczać filozofii młodzież szkolną i akademicką*, „Oświata i Wychowanie” 1985, wersja B, nr 1(542), s. 12–16; H. Nawara, *Propedeutyka filozofii w szkole średniej. Obawy – kontrowersje – nadzieje*, „Wychowanie Obywatelskie” 1987, R. XIX, nr 4, s. 283–290; Z. Szawarski, *Czy powinniśmy wprowadzać do szkół etykę?*, tamże, s. 264–266; ks. M. Jaworski, op. cit.
- ⁶ Por. B. Strumidło, „Sprawozdanie z przebiegu eksperymentu filozofii i etyki realizowanego w szkołach ponadpodstawowych m. Krakowa w okresie 1981–84”, Kraków lipiec 1984 (maszynopis).
- ⁷ Por. m.in. *Dydaktyka nauk społecznych w szkole średniej i wyższej. Materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej*, Kraków 17–18 grudzień 1984 r., red. E. Stawowy i J. Szmyd, Kraków 1987.
- ⁸ Por. Z.J. Czarniecki, *Propedeutyka filozofii w strukturze szkolnego nauczania. Cele i warunki ich realizacji*, „Wychowanie Obywatelskie” 1987, R. XIX, nr 4, s. 235–241.
- ⁹ Por. J. Legowicz, *Miejsce i rola filozofii w kształceniu i wychowaniu*, [w:] *Dydaktyka nauk społecznych...*, s. 13–25.
- ¹⁰ Por. J. Szmyd, *Uzasadnienie społeczne i pedagogiczno-psychologiczne nauczania filozofii w szkole średniej i wyższej*, [w:] *Dydaktyka nauk społecznych...*, s. 37–38.
- ¹¹ J. Legowicz, *Miejsce i rola filozofii...*, s. 17–18.
- ¹² *Program liceum ogólnokształcącego...*, s. 2.

¹³ Tamże.

¹⁴ Por. m.in.: *Osobowość nauczyciela, Rozprawy J.W. Dawida, Z. Mysłakowskiego, S. Szumana, W. Kreutzta, S. Baleya*, wstęp i oprac.: W. Okoń, Warszawa 1959; L. Bandura, *Rozwój badań nad nauczycielem*, „Chowanna” 1961, nr 2; Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej rzeczywistości. Studia z filozofii wychowania*, Warszawa 1964; J. Legowicz, *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Warszawa 1975; *Nauczyciel – tradycje – współczesność – przyszłość. Studia i szkice*, red. S. Wołoszyn, „Studia Pedagogiczne”, t. XXXIX, Ossolineum 1978; J. Sznyd, *Zarys sylwetki osobowej absolwenta studiów filozoficznych*, „Życie Szkoły Wyższej”, 1985, 4.

¹⁵ J. Legowicz, „Refleksje na temat profesjonalnego filozofa”, 1986 (maszynopis).

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Por. Z.J. Czarnecki, *Propedeutyka filozofii...*, s. 239–241; J. Sznyd: *Jakiej filozofii można nauczać młodzież szkolną i akademicką oraz jakimi sposobami*, s. 19–21.

¹⁸ *Minimum programowe w zakresie filozofii. Projekt*, Warszawa, styczeń 1992.

¹⁹ Tamże, s. 2.

²⁰ Tamże.

²¹ ks. M. Jaworski, op. cit.